

## Los procesos ling stico- cognitivos en la producción escrita del discurso argumentativo de niños de tercer grado de primaria

**Verónica Sánchez Abchi**

CONICET-Universidad Nacional de Córdoba  
Argentina

---

### Introducción

Este trabajo tiene por objeto explorar el desempeño de alumnos de 3  de primaria, de una escuela pública de Córdoba, Argentina, en la escritura de textos argumentativos. Los textos fueron producidos en el marco de una secuencia didáctica para el aprendizaje del género “carta de solicitud con justificación”.

Consideramos este estudio de carácter exploratorio porque constituye un primer abordaje de la problemática, en vistas de un proyecto más amplio, sobre el efecto de las secuencias didácticas en el desempeño de los niños en la producción escrita. Tradicionalmente, en nuestro medio, la enseñanza sistemática de la escritura de textos en la primaria ha priorizado el trabajo con textos narrativos. Otros tipos textuales, como el texto expositivo o el argumentativo tienen escasa presencia en el trabajo diario en el aula (Sánchez Abchi, 2009). Estos tipos textuales se abordan tardíamente en la escuela, puesto que se consideran más complejos. Sin embargo, el desarrollo del texto argumentativo o expositivo no es, necesariamente, posterior al del texto narrativo. En efecto, constituyen textos diferentes que pueden ser desarrollados paralelamente y de manera precoz, si se utilizan instrumentos adecuados de enseñanza (Dolz, 2001; 1995).

Asimismo, aprender a argumentar constituye un contenido fundamental para la formación de ciudadanos, capaces de participar y construir una sociedad democrática y plural (Camps y Dolz, 1995).

En este sentido, nos hemos propuesto el diseño, la implementación y la evaluación de una secuencia didáctica de textos argumentativos para el primer ciclo de la escuela primaria, puntualmente, la producción escrita de cartas de solicitud, con justificación. Para la elaboración de las secuencias y el análisis de los textos producidos a partir de este dispositivo, nos hemos basado en los principios del Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud y Pasquier, 1985). El modelo concibe los textos como secuencias de unidades ling sticas y en los que los parámetros contextuales intervienen como fuente de las acciones ling sticas. El modelo describe el proceso de escritura en torno a tres tipos de operaciones: en primer lugar, aquellas relacionadas con la base de orientación contextual. En segundo término, las operaciones de estructuración- que suponen la selección del género y el proceso de planificación- y por último, las de textualización.

Estas últimas abordan en un nivel local la construcción de la cadena textual. Los medios disponibles para marcar las relaciones entre enunciados en la secuencia lineal se articulan en torno a tres grandes dominios: La cohesión, la conexión/ segmentación y la modalización. La primera hace referencia a la organización de las unidades de contenido en una sucesión ininterrumpida, a fin de asegurar la continuidad y la progresión textual. Se relaciona con la sucesión de los sintagmas nominales y verbales. La conexión/ segmentación se sustenta en el sistema de conectores y de marcas de puntuación, mecanismos estos que permiten a la vez segmentar el discurso y cimentar los núcleos predicativos sucesivos (Fayol y Schneuwly, 1988). Las operaciones postuladas permiten comprender las unidades lingüísticas de un texto como huellas que resultan de la acción lingüística en un contexto dado. En este sentido, se plantea que esta línea de trabajo se inscribe en la psicología del lenguaje y en la teoría socio histórico cultural (Vigotsky, 1988).

Desde esta perspectiva, se han desarrollado instrumentos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de diferentes géneros textuales: las “secuencias didácticas”. Las secuencias constituyen un dispositivo que posibilita la apropiación de estrategias de producción del género en situación de aula. Asimismo, permiten esclarecer los contenidos y determinar los objetivos de enseñanza en relación con la situación comunicativa, el tipo de texto y los mecanismos lingüísticos involucrados. En una primera fase -la “puesta en situación”- se plantean los objetivos de la producción textual a través de la consigna y se definen los participantes de la situación. Como resultado de esta fase, los alumnos escriben una primera versión del texto. Se trabajan luego aspectos puntuales del género propuesto y, finalmente, tiene lugar una instancia de revisión y de nueva producción textual (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001).

Durante la década del noventa, en la Universidad de Ginebra, se han realizado investigaciones que mostraron el efecto positivo de la enseñanza de un género a partir de secuencias didácticas, sobre el nivel de desempeño de los alumnos en la producción textual escrita (Ver revisión en Dolz y Schneuwly, 1996 ) Si bien esta línea de trabajo ha sido desarrollada más en profundidad para el francés, también se han llevado a cabo experiencias en otras lenguas (Camps, 2003; Santamaria, 2003, Dolz y Pasquier, 2000, S  niz, 2000; entre otros). En Argentina, en cambio, la implementación de secuencias didácticas no ha tenido mayor difusión.

En el presente trabajo se estudiarán las cartas de solicitud de alumnos de 3  grado de primaria, producidas en el marco de una secuencia didáctica para la enseñanza del género “carta de solicitud con justificación”. Asimismo, nos hemos propuesto identificar las dificultades de escritura y observar los posibles progresos en las producciones finales. Se explorar , también, la incidencia de la secuencia en el desempeño de los alumnos, y se analizarán las fortalezas y los límites del dispositivo didáctico.

Para ello, hemos adoptado una metodología cuasi experimental, que consiste en comparar la eficacia de la secuencia didáctica analizando las producciones antes y después de la intervención. Entendemos que las problemáticas observadas antes de la aplicación de la secuencia pueden revertirse a partir de las actividades específicas de los módulos.

### **Metodología**

Participantes: Participaron de este estudio 62 alumnos de 3 grupos de 3  grado de primaria, de una escuela pública de Córdoba, Argentina. Los niños, 25 varones y 37 mujeres, tenían una edad promedio de 8.4 años.

### **Secuencia didáctica**

La secuencia didáctica se desarrolló a lo largo de 20 talleres, que tuvieron una duración variable en cada grupo. Los talleres se distribuyeron en cuatro semanas de clase. La tabla 1 resume los módulos de la secuencia.

Tabla 1. Módulos de la secuencia didáctica

MODULO	OBJETIVO	ACTIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento de carta entre otros tipos de textos.</li> <li>Identificación de las partes y el diseño de una carta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraste de las características de un cuento y de una carta</li> <li>-Lectura de cartas. Identificación del tema y destinatario.</li> <li>- Presentación y reconocimiento del esquema de la carta.</li> <li>-Puzzle con cartas desorganizadas.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación y Producción de solicitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de solicitudes en textos y reformulación.</li> <li>-Producción de solicitudes orales.</li> <li>-Reconocimiento de expresiones de solicitud y fórmulas de cortesía.</li> <li>-Completamiento y Reformulación oral y escrita de solicitudes.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de justificación de un pedido y de conectores de causa.</li> <li>Producción de justificaciones orales y escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producción oral de justificaciones.</li> <li>- Identificación de la justificación en distintos textos.</li> <li>- Producción escrita de solicitudes y justificaciones.</li> <li>-Completamiento de solicitudes. Trabajo a partir del conector "porque".</li> <li>- Identificación de la pertinencia de las justificaciones.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación y empleo de signos de puntuación del género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Completamiento de signos de puntuación de cartas.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práctica de revisión de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de carta modelada por la docente.</li> <li>- Revisión de las producciones iniciales.</li> </ul>

### Procedimiento

Se realizó la capacitación de las maestras participantes y el seguimiento del trabajo en el aula. Los niños fueron evaluados en dos momentos: antes de la aplicación de la secuencia (producción inicial) y después (producción final).

La consigna se consensuó con las docentes, considerando los contenidos curriculares. Las maestras propusieron la siguiente tarea de escritura: *"vamos a escribir una carta al 'señor director del zoológico' para pedirle visitar el zoológico. Le vamos a explicar por qué queremos visitarlo."*

Para el análisis de las producciones se consideraron las siguientes categorías: Extensión (medida en cantidad de palabras), adaptación a la situación comunicativa y formato, contextualización, contenido, planificación argumentativa, textualización.

### Resultados

El análisis de las producciones finales permitió observar un avance en la escritura que fue más marcado en algunos aspectos. En primer lugar, se advirtió un incremento de la extensión: La media de la producción inicial - 42.92 palabras- se elevó a 50.47 en la producción final.

#### Adaptación a la Situación comunicativa: Consigna

Las maestras de los tres grados escribieron las consignas en el pizarrón, que fue la misma para ambas situaciones de producción. Sin embargo, el día de la producción final, las maestras les habían ya confirmado a los alumnos la fecha para ir al zoológico. Esta información convirtió la tarea de escritura en una situación aun más artificial, si consideramos que las tareas de escritura escolar constituyen de por sí una ficcionalización de situaciones de escritura reales.

En la producción inicial, 44 textos respondieron de manera completa la consigna. Sin embargo, se identificaron nueve producciones que no formulaban una solicitud y otras nueve producciones que realizaban la solicitud pero no la apoyaban con argumentos. En la producción final, los textos que respetan la consigna se elevan a 49. Si bien se identificaron seis producciones que no respondían a la consigna, en cuatro casos se trataba de cartas que manifestaban su alegría por realizar la visita, puesto que sabían que la visita era un hecho. Es decir, los niños no respondían a la consigna de escritura, pero habían comprendido la situación comunicativa real y producían un texto adecuado.

En otros dos casos, la solicitud parecía involuntariamente omitida. Puede pensarse, entonces, que en la producción final desaparecen las dificultades relacionadas con la situación comunicativa.

#### Formato del género “carta de solicitud”

En las producciones iniciales, sólo dos textos respetaban, parcialmente, el formato del género. En cambio, en la producción final, 59 textos presentaban el formato convencional de la carta. Sin embargo, en algunos casos aislados, no se respetaban completamente algunas convenciones, como la ubicación del lugar y la fecha. Las actividades con el formato de la carta y la situación comunicativa tuvieron una presencia importante en el desarrollo de la secuencia, lo que puede explicar el claro avance de los alumnos en la conciencia sobre estos aspectos.

#### Contextualización

La mayoría de las cartas comienza planteando de manera abrupta la solicitud. En ningún texto de la producción inicial o final se contextualiza la solicitud o se explica el motivo por el que se escribe la carta. Sin embargo, si consideramos que ni los intercambios previos a la consigna, ni la consigna, ni la secuencia didáctica daban indicaciones o trabajaban sobre este punto, la falta de contextualización en los textos de los niños no resulta sorprendente.

#### Planificación: Contenido

Los textos de la producción inicial son breves y se centran – salvo aquellos que no cumplen la consigna- sobre un único contenido principal: la solicitud para realizar una visita al zoológico. Los dos tópicos centrales de los argumentos son los gustos personales y las actividades escolares. Varios textos muestran problemas de organización y son frecuentes las digresiones temáticas, en las que se abordan otros contenidos.

En las producciones finales, los contenidos se centran también en la solicitud y en los argumentos de apoyo, con los mismos tópicos identificados en la producción inicial. Se incrementan, notablemente, los textos que introducen agradecimientos y saludos. En los casos en que se introducen otros contenidos - como comentarios sobre los animales o el relato de experiencias personales de visita al zoológico- estos funcionan como una justificación para la solicitud. No se identificaron textos con dificultades de organización como en la producción inicial, salvo en un texto.

#### Planificación argumentativa

El análisis de las producciones permitió identificar cuatro grupos de textos, de acuerdo al número y la organización de los argumentos:

- textos con argumentación amalgamada a la solicitud, introducida por la preposición “para” + infinitivo.
- textos con un argumento simple, introducido generalmente por el organizador “porque”  
extos que presentan, además de la finalidad general, un segundo argumento o dos argumentos claramente deslindables de la demanda.
- textos con más de dos argumentos. Los resultados que se presentan en la tabla 2 muestran la cantidad de textos en cada categoría.

Tabla 2.

Categorías	Producción inicial	Producción Final
A	19	16
B	14	11
C	11	23
D	0	1
Sin argumento	18	13
Media de argumentos por textos	0.72	1.20

En las producciones finales, se observó una complejización del proceso de argumentación. En efecto, disminuye la cantidad de textos del grupo a) y b) pero se incrementa el número de producciones con dos argumentos e incluso un texto presenta tres argumentos. En la producción final la media de argumentos de se eleva de 0.75 a 1.20. Si bien en la secuencia didáctica uno de los módulos estaba destinado fundamentalmente a producir argumentos para justificar pedidos, esta ejercitación no se aplicó al género “carta de solicitud” de manera explícita. Es decir, no se trabaj  sobre los argumentos que los niños podrían usar para apoyar sus pedidos. En este sentido, los avances parciales parecen responder a las limitaciones de los módulos trabajados.

### Textualizaci n

#### *Organizadores textuales.*

En este aspecto se observaron mínimas diferencias entre las producciones iniciales y finales. La tabla 3 presenta la cantidad de textos que utilizan los diferentes organizadores.

Tabla 3. Cantidad de textos que incluyen organizadores

<b>Organizadores textuales</b>	<b>PI</b>	<b>PF</b>
Porque	18	28
Para + infinitivo	26	28
Asi / Así que	7	3
Para que	2	1
Si (condicional)	3	12
Pero, aunque	7	6
También / Además	2	3
Como, Por ejemplo	4	7
Cuando (temporal)	2	8
<b>Textos sin organizadores</b>	9	2

Los avances más importantes se concentran en el conector “porque” y en el subordinante condicional “si”. Ambos organizadores introducen argumentos en la producción final. El empleo de los demás organizadores no muestra diferencias importantes entre ambas instancias de producción.

#### *Signos de Puntuación*

La media de signos de puntuación se elevó de 2.32 en las producciones iniciales a 4.21 en las finales. No obstante, se observó que se usaban menos signos de los necesarios. Para dar cuenta de este fenómeno, se calculó el porcentaje de puntos en relación con la cantidad de frases que deberían haber sido puntuadas, tomando como referencia el número de unidades terminales en las producciones (Hunt, 1970). En las producciones iniciales, el porcentaje fue de 24,29%, mientras que en las finales, se elevó a 37,17%. Aunque el aumento resulta importante, los niños están lejos de dominar el sistema de puntuación.

El avance más marcado se observó en el empleo de signos de puntuación ligados al formato de la carta, esto es, la coma del encabezamiento y los dos puntos después del destinatario. Este incremento podría considerarse como una consecuencia de las actividades de la secuencia, que preveían ejercicios de puntuación en relación con el formato de la carta.

#### *Marcas enunciativas del enunciador y el enunciatario*

En las producciones iniciales el destinatario de la carta se explicit  en la totalidad de los textos. Se observó, con cierta frecuencia (17 textos), una dificultad para el mantenimiento de la cohesión en las referencias al destinatario en el texto, que se manifestaba en una alternancia de marcas de formalidad e informalidad.

En la producción final, por su parte, todos los textos explicitan el destinatario, con una amplia variedad de vocativos. Se observaron, además, 15 textos con la alternancia en el tratamiento formal /informal para referirse al destinatario. Esto muestra una reducción mínima del problema observado en la producción inicial. Sin embargo, resulta esperable desde la perspectiva didáctica, en tanto que ningún módulo de la secuencia tenía por objeto el trabajo con la cohesión referencial.

En cuanto a las referencias al enunciador en las producciones iniciales, sólo 29 textos incluyen la firma. En un caso, la firma representa al grupo clase. En el resto de los textos, indica un emisor singular. No obstante, en el cuerpo de los textos, se presenta una variación en la manera de referirse a este emisor. Varias producciones presentan marcas en singular –que remiten a un sujeto individual- y marcas del plural- que permiten incluir al enunciador como parte de un grupo. Esta alternancia –identificada en 39 cartas- parece responder a la intención comunicativa de cada segmento.

En las producciones finales, todos los textos incluyen una firma, que remite al autor o autora de la carta. En todos los textos se observa la alternancia entre deícticos de primera persona del singular y del plural para referirse al enunciador, que parece responder al posicionamiento del enunciador: el pedido lo realiza un enunciador individual, pero el beneficiario de la solicitud es un grupo. La alternancia parece vincularse con los contenidos.

No obstante, puede considerarse una dificultad en el mantenimiento de la cohesión referencial, en tanto que esta alternancia no se contextualiza con una presentación del niño como parte de un grupo.

#### *Formulación de solicitud y modalización*

La formulación de la solicitud, que se expresa en las cartas mediante diferentes recursos textuales, permitió identificar tres grupos de textos:

- a. Presentación de la solicitud de manera directa y sin modalizaciones.
- b. Solicitud con alguna marca de modalización, como la presencia del imperfecto de cortesía, el imperfecto subjuntivo, o el auxiliar poder.
- c. Oración subordinada interrogativa indirecta para expresar la solicitud.

Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

<b>Categorías</b>	<b>Producción inicial</b>	<b>Producción Final</b>
Solicitud directa	17	7
Solicitud con modalización	22	28
Interrogativa indirecta	13	22

Como puede verse, en la producción final, se observa una tendencia al aumento de marcas de modalización. Asimismo, en las producciones finales se incrementó el número de textos que incluían fórmulas de cortesía de 10 a 22 y se amplió el repertorio de fórmulas incluidas.

#### **Conclusión**

El análisis de las producciones iniciales mostró que los niños tenían escasos conocimientos relacionados con el género “carta de solicitud”. Los avances observados en las producciones finales se centraron principalmente en la adecuación a la situación comunicativa, en el formato de la carta y en la posibilidad de apoyar las solicitudes con argumentos. En cuanto a la textualización, los niños avanzaron de manera clara en el empleo de marcas de modalización y de fórmulas de solicitud, en el uso de conectores causales y de signos de puntuación ligados al formato de la carta. Sin embargo, muchas de las dificultades observadas en la producción inicial permanecieron: la inconsistencia en la cohesión referencial para referirse al enunciador y al destinatario de la carta,



las dificultades de puntuación, la contextualización de la demanda y la relativamente breve cantidad de argumentos incluidos. Sin embargo, es posible observar un correlato claro entre los avances y los problemas de las producciones finales por una parte y la incidencia del dispositivo didáctico por otra. En efecto, los progresos observados se relacionan claramente con el tipo de contenidos de los módulos y con las actividades desplegadas en las aulas. Asimismo, los resultados ponen en evidencia los límites de la implementación de la secuencia en este experimento. Desde la perspectiva del Interaccionismo sociodiscursivo, las producciones iniciales se plantean como un punto de partida que permite identificar las fortalezas de los niños y estimar las dificultades sobre las que habrá que trabajar. En este sentido, la producción inicial constituye un indicador acerca de qué es lo que el niño necesita. Así, las actividades se diseñan y aplican en función de lo observado en esa primera fase.

No obstante, en nuestro estudio, las producciones iniciales constituían, simplemente, un indicador que permití medir el avance en el contraste con la producción final. Esta diferencia en el enfoque tuvo como consecuencia la desatención de ciertas dificultades identificadas en las producciones iniciales, que se mantuvieron en las producciones finales, porque la secuencia didáctica no desarrollaba actividades específicas al respecto.

Pese a estos límites, los avances generales ponen de manifiesto, por un lado, la posibilidad de trabajar el texto argumentativo desde edades tempranas y, por otro, el impacto que pueden tener las secuencias didácticas en el desempeño de los niños.

Asimismo, resulta de fundamental importancia el diseño de herramientas didácticas que consideren las dificultades reales de los niños y pongan el foco sobre estos aspectos.

### **Bibliografía**

- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas (readings)*, Buenos Aires: Miño y Davila
- Bronckart, J.P.; Bain, D. ; Schneuwly, B.; Davaud C. y Pasquier, A. (1985) *Le fonctionnement des discours*, Paris- Neuch tel, Delachaux & Nestlé.
- Camps, A. (2003) (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995) Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual. *Comunicación, Cultura y Lenguaje*.25, 5-8
- Dolz, J. (2001) T ches et outils dans des nouveaux moyens d'enseignement sur l'argumentation: analyse contrastive de la progression à l'oral et à l'écrit. En: Les tâches et leurs entours en classe de français : actes du 8e Colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001. - Neuchâtel: IRDP, 2001. – Artículo en CDROM.
- Dolz, J. (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión, *Cultura y Educación*. 25, 65-77.
- Dolz, J.; Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001) *S'exprimer en français*, vol I-II-III-IV, De Boeck, Bruselas.
- Dolz J. y Pasquier, A. (2000) *Escribo mi opinión*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996) Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? Etudes de Linguistique Appliquée. 101.
- Fayol, M., & Schneuwly, B. (1988). La mise en texte et ses problèmes. In J.L. Chiss, J.P.
- Laurent, J.C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwly (Eds), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: Duculot

Hunt, K. W. (1970), 'Recent measures in syntactic development', in Lester, M. (ed.) *Reading in applied transformational grammar*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston. 179- 192.

Sainz Osinaga, M. 2001. *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*. Tesis Doctoral Inédita. Donostia: Erein.

Sánchez Abchi, V. (2009) *El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos. Un estudio de los subprocesos de transcripción y generación textual*. Tesis doctoral Inédita. Universidad Nacional de Córdoba.

Santamaria, J. (2003) Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (111-126).

Vigotsky, L.S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.